30 年后，素质教育的“春天”为何仍有“微寒”

■本报记者 陈彬

尽管已过去 30 年，年逾九旬的北京大学原常务副校长王义遒仍对西北大学原校长张岂之当年日记里的一段话记忆犹新。

“张岂之说，尽管京城刮着凛冽的寒风，但他觉得北大报告厅里春意融融。会议开了一整天，没有人中途离场。”王义遒回忆说，“他真切感受到中国高教的春天到来了。”

张岂之记录的那场会议，是 1995 年年底举行的一场加强文化素质教育工作经验的交流会。他眼中的“春天”，指的是这场会议前不久，以我国 52 所高校设立大学生文化素质教育试点为标志，开展的高校文化素质教育工作。

回忆这段往事时，王义遒正在近日于京举行的高校加强文化素质教育工作 30 周年座谈会现场。在这场由中国高等教育学会大学素质教育研究分会、清华大学和北京理工大学联合主办的座谈会上，高教领域的专家学者讨论的一个重要话题是，在素质教育推行 30 年后，为何中国素质教育的“春天”仍有阵阵“微寒”。

一个什么都能装的“筐”

之所以将素质教育称为“春天”，是因为这项工作对于我国高等教育的发展有重要意义。

发言中，中国高等教育学会会长、教育部原副部长林蕙青表示，30 年来，我国以文化素质教育为切入点开启的素质教育取得了巨大成绩。

“30 年来，文化素质教育促进了大学教育理念的深刻变革，成为贯彻党的教育方针的关键支点。”林蕙青说，文化素质教育推动了教育教学模式的持续变革，并支撑高等教育走出了一条大学素质教育的中国道路。此外，文化素质教育还丰富了中国特色教育理论与实践成果，为世界高等教育提供了独特的中国经验。

尽管素质教育的重要性和成绩有目共睹，但在当下，人们往往更热衷于谈论通识教育、德育、美育等概念，一些人甚至将通识教育与素质教育等同起来。结果便是，素质教育在政策和实践层面均存在重视程度不足、边缘化等问题。

究其原因，中国高等教育学会大学素质教育研究分会副秘书长、西安交通大学教务处副处长杨建科直言，在高等教育领域的工作中，“素质”已经被“肢解”了。

“素质到底是知识、能力，还是见识、态度？这些维度始终没有形成精准、统一的界定。”杨建科表示，更关键的是，素质教育往往被通识教育、专业教育等其他工作覆盖，又被思政、体美劳等专项工作拆分，以致在实际推进中“处处都有它，处处都没它”。最终，很多教师和学生会产生“素质教育不重要”的片面认知。

对此，北京理工大学教育学院助理教授曾妮表示，素质教育，特别是文化素质教育的内涵丰富，涵盖了人文素养、科学精神、审美能力等多个方面，但问题也恰恰源于此。

“这些方面的边界十分模糊。”曾妮说，它不像专业教育有明确的课程体系和培养目标，反而像一个什么都能装的“筐”，凡是和“育人”沾边的工作，都能归到素质教育范畴中，结果便是在实践中缺乏明确抓手，推进起来“东一榔头，西一棒槌”，难以取得系统性成效。

在中国高等教育学会学术发展咨询委员会副主任马陆亭看来，在上述背景下，高校素质教育未来需要解决的首要问题便是确定核心概念。

“素质教育的逻辑起点是人，以人的全面发展以及创新能力提升为指向。”马陆亭说，具体而言，其概念包括知识能力、人文科技、创新精神等，需要进一步梳理。“在这方面，我们要有一个清晰的架构。”

近年来，中国高等教育学会大学素质教育研究分会常务副理事长庞海芍一直在思考“大学素质教育”应该教什么。为此，她梳理了素质教育应重点关注的 10 个具体领域，包括素质教育思想与大学理念、人工智能(AI)时代大学生的核心素质结构、素质教育的实践路径、科技教育与人文教育协同发展、教师的文化素养及素质教育胜任力、高素质拔尖创新人才培养模式探索、现代书院制与大学组织模式改革、素质教育体制机制建设、素质教育协同机制，以及国际比较研究及实践探索案例。

“这些是高校深入开展素质教育应关注的具体工作抓手。”庞海芍说。

课程体系改革的“加减乘除”

如果说“概念不清”是素质教育的一个“先天缺陷”，那么面对如今 AI 深刻影响下的新教育环境，素质教育的某些“后天短板”不可避免地暴露出来。

“当前，我们已经进入了数智时代，高校学生也呈现出鲜明的时代特征。比如群体性孤独，即看似社交广泛，但内心缺乏深度连接；再如虚实交融的强社交，即在线上社交中投入大量精力，却弱化了线下沟通能力；此外，还有情景依赖的价值取向，即容易被网络热点和碎片化信息影响，价值观不够稳定。”西安交通大学党委副书记王欢这样概括。

她表示，面对这类学生，当前的素质教育在内容设计和形式创新上均没有跟上变化，存在与学生需求衔接度不够、系统性不足等问题，难以真正走进学生内心。

这一矛盾最直接的体现便是在与 AI、数字技术“争夺”学生的过程中，传统教育模式几乎全面败北。正如南开大学原校长龚克在发言中所说，目前我国的高等教育中，应试教育的顽疾没有根除，学生依然习惯被动接受知识，缺乏主动思考的意识。在数字化转型的背景下，学生过度依赖 AI 的问题已然出现，由此导致批判性思维与价值判断能力严重不足。

“这些都是素质教育没有及时回应时代需求、未能有效引导学生价值观的表现。”龚克说。

至于如何回应时代需求，北京理工大学副校长王博有自己的理解。

“AI 虽然能在信息检索、逻辑推理等方面超越人类，但在可预见的未来，其无法具备人类的好奇心与想象力，这正是素质教育需牢牢守住的核心价值。”王博说。

具体而言，数智时代的素质教育需要重点提升学生的三大能力——

首先是精准提问能力。“素质教育要引导学生主动思考、提炼科学问题，避免因依赖 AI 获取现成答案而丧失独立探究意识。”王博说。

其次是思辨与创新能力。由于 AI 生成的信息良莠不齐，甚至真假难辨，学生必须能甄别信息真伪、坚守价值底线。在此基础上，还要鼓励学生突破思维定式，实现从“接受信息”到“创造信息”的跨越。

最后是人机协作能力。王博表示，学生未来的核心素质是“人与机器、人与人”的协同能力，需引导学生将 AI 作为“强大外挂”，而非替代自身思考的工具，学会驾驭技术而非被技术塑造。

至于如何通过素质教育的课程体系改革提升上述能力，王博用“加减乘除”总结。

“做加法就是要增加精品课程与实践项目，强化基础通识教育与科研实践的结合，让学生在动手操作中理解技术原理与人文边界。”他说，做减法是要减掉重复性、知识灌输型课程与“水课”，打破传统课程的知识壁垒，允许学生根据需求选择碎片化课程。做乘法是要将 AI 融入课程设计与实践项目，推动知识学习与能力培养的倍数效应。做除法则是要利用数智技术打破时空限制，构建“无时不在、无处不在”的学习环境，让学生能借助科技手段回溯课程知识点、获得个性化助教支持。

明显的工具化倾向

除了教学层面存在的挑战，王欢还提到了评价问题。

“在素质教育层面，目前针对学生评价的科学性不够。”她说，究其原因，作为一种难以量化的教育模式，素质教育的评价本身便缺乏客观性支撑，现阶段，高校更难对其进行全链条的跟踪。

温州医科大学原党委书记吕一军也表示，素质教育的效果具有明显的后置性，它不像专业知识学习那样能通过考试分数快速检验，而是要在学生毕业后的工作和生活中才能逐渐显现，这给评价工作带来了很大难度。

也正因如此，当前素质教育评价存在明显的工具化、功利化倾向。有与会专家受访时表示，很多高校将素质教育简化为开设几门人文课程、组织几次文体活动，并用参与人数、活动次数等量化指标衡量成效。

“这种评价导向严重打击了师生参与素质教育的热情，也偏离了素质教育的初衷。我们需要建立一套科学的激励机制，同时完善社会协同机制，让学校、家庭、社会共同参与到素质教育中来。”该专家指出。

对此，吕一军表示认同。

“由于缺乏科学、有效的评价体系，我们既难以衡量学生在人文胜任力、职业素养等方面的提升，也无法准确评估教师在融合育人过程中的实际成效。”他说，我们迫切需要探索出一套兼顾过程与结果、定量与定性的评价激励机制，让素质教育的成效被看见、被认可。

至于方式，数字技术的结合似乎必不可少，不过在这方面，不同学校在探索的广度和深度上差距很大，效果良莠不齐。

尽管如此，王欢仍认为这是一条值得走的路。“要充分利用好 AI 和大数据，这也是评价体系从线性静止向多元动态转化的方式。”她说。

从『双高』到『新双高』：不只标准加码，还要制度跃升

■冉云芳 唐贵菊 朱彤艳

近年来，我国职业教育改革持续向纵深推进。作为引领高等职业教育内涵式发展的重要制度设计，“中国特色高水平高职学校和专业建设计划”(以下简称“双高计划”)自 2019 年实施以来，首轮建设周期顺利收官，在办学能力提升、专业结构优化与产教融合机制创新等方面取得了一批具有示范意义的阶段性成果。首轮“双高计划”紧扣高水平学校和高水平专业群建设主线，经遴选确定 197 个建设单位，初步构建起以点带面、以优促强的高质量发展格局。

在此基础上，为贯彻落实《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》及相关行动部署，国家于 2025 年底启动第二期“双高计划”，布局了 60 所“双高”建设学校与 160 个“双高”建设专业群。在理念层面，新一轮建设更加突出“办学能力高水平、产教融合高质量”的核心导向，进一步筑牢职业教育服务国家战略、支撑产业发展和培养高素质技术技能人才的功能基石。系统梳理首轮“双高计划”的实践成效，并深刻剖析“新双高”在价值取向和制度逻辑上的演进，有助于精准锚定职业教育在教育强国建设中的时代角色与发展方向。

首轮“双高计划”的主要成效：从夯实基础到树立标杆

总体来看，首轮“双高计划”以“高水平学校、高水平专业群”建设为抓手，推动我国高等职业教育实现了从规模扩张向内涵提升的关键转型，为职业教育高质量发展奠定了坚实的实践基础。

一是以内涵建设为主线，确立以能力提升为核心的办学取向。首轮“双高计划”重塑了高职院校的发展逻辑，推动高职院校办学导向由规模扩张转向以内涵建设和能力提升为核心。依托“高水平学校－高水平专业群”的建设路径，各院校在办学定位、治理体系和质量标准等方面实施系统性重构，内部质量保障、教学资源供给与实践教学条件建设水平整体提升。随着“建设任务－绩效评价－持续改进”的闭环机制逐步形成，教学改革从零散推进走向体系运行，助力一批院校在关键办学能力上实现了质的跃升。

二是以专业群对接产业链为枢纽，构建产教协同的运行机制。首轮“双高计划”推动专业建设从单一专业向以专业群为单元的整体治理转型，紧扣产业链关键环节和岗位能力需求，系统重组人才培养方案、课程体系、实践平台和师资配置，实现教育供给与产业需求的结构性匹配。更具标志性的变化在于，产教融合的组织形态由传统的点对点合作，逐步发展为产业学院、产教联合体和行业共同体等相对稳定的制度化载体，推动校企关系由“有合作”向“能协同”跨越。在这一过程中，职业院校的功能定位也从单纯“输送毕业生”转向深度参与产业升级，服务区域发展和实体经济的效能持续增强。

三是以育人模式创新与开放办学为牵引，推动人才培养体系整体重构。聚焦“培养什么人、怎样培养人”这一根本问题，首轮“双高计划”推动育人模式从课堂内部改革走向培养全过程重构。在目标层面，其突出高素质技术技能人才的综合素养与职业能力的双重要求；在过程层面，强化真实任务驱动与实践贯通，推动校企协同育人走向常态化；在评价层面，通过课程与教学评价、学业质量监测和企业参与评价等方式，构建持续改进的教学反馈回路。与此同时，开放办学逐步由交流合作转向资源与能力输出，职业教育的外向服务能力与国际影响力持续提升。

总体而言，首轮“双高计划”不仅“做强了一批学校”，更凝练出一套可复制、可推广的中国职教改革经验。然而，其建设重心仍聚焦于学校内部能力培育层面，对经济社会发展的系统性支撑功能仍有进一步拓展空间。

“新双高”的制度进阶：职业教育发展逻辑的 3 个转向

与首轮“双高计划”相比，第二期“双高计划”的变化并非简单体现为建设规模扩大或任务清单调整，而是反映出国家对职业教育功能定位和发展路径的系统性重塑。从制度逻辑角度看，“新双高”是在总结首轮建设经验的基础上，对职业教育如何更好服务教育强国建设和经济社会高质量发展作出的整体升级。

一是从“建设水平”导向转向“关键能力”导向。首轮“双高计划”侧重解决高职院校办学条件和发展基础失衡的阶段性矛盾，核心关切在于“能否建好”。进入第二期，“新双高”将关注点从外部资源投入转向内生动力，更加关注学校是否具备稳定、可持续发挥作用的关键办学能力，特别是高技能人才精准培养和支撑产业发展的战略匹配度。评价重心由资源配置和条件改善，转向对办学能力成熟度和产教融合质量的综合考查，强调职业院校能否在长期运行中形成有效支撑经济社会高质量发展的能力体系。

二是从“院校发展逻辑”转向“类型功能逻辑”。在“新双高”框架下，高职教育被重新锚定于现代高等教育分类体系中，其核心功能被明确为培养高技能人才、支撑新型工业化和引领新质生产力发展的重要类型力量。“双高计划”由此成为推动高等教育类型结构优化的重要抓手，为职业教育与普通教育在类型层面的平等发展、职普融通和多样化成才路径提供制度支撑。

三是从“内涵建设工程”转向“服务发展工程”。首轮“双高计划”以提升学校自身办学质量为主要目标，其改革成效更多体现在教育体系内部。相较之下，第二期“双高计划”更明确地将高素质技术技能人才供给和经济社会高质量发展作为价值指向，愈发强调职业教育在服务国家战略、支撑区域发展和对接重点产业中的功能定位。引导职业院校由“向内建设”转向“向外服务”，推动职业教育深度嵌入产业体系和区域发展进程。

面向未来：“新双高”高质量推进的建设维度

在首轮“双高计划”夯实办学基础、第二期“双高计划”完成发展逻辑转向之后，进一步提升建设成效，关键在于将政策导向转化为能够应对不确定性的稳定供给能力。面向产业技术加速迭代与岗位形态持续分化的现实情境，“新双高”的纵深推进尤需在如下维度实现更具结构性的突破。

一是关键办学能力的“结构化”塑造。第二期“双高计划”强调办学能力高水平，其内涵并不等同于某一单项指标或局部条件的领先，更关键的是学校是否形成了一套能够长期稳定发挥作用的能力结构。与传统要素叠加式建设不同，这种能力结构更强调不同能力之间的内在关联与协同运行。例如，专业动态调整能否与产业变化形成联动机制，课程内容能否随技术迭代持续更新，实践教学能否与技术服务构建协同机制，师资队伍是否具备持续迭代的能力基础，以及这些能力是否嵌入相对稳定的治理与保障体系之中。相应地，对建设成效的评价，也不宜停留在建设期内“完成了什么任务”，而应着眼于学校能否在常态运行中持续输出高质量的人才培养成效与社会服务贡献。

二是产教融合协同机制的“制度化”构建。产教融合高质量发展的关键，并不在于合作项目数量的多少，而在于校企之间是否形成稳定、可预期、可持续的协同耦合机制，推动企业在专业设置、课程开发、实践教学和评价反馈等关键环节承担实质责任。第二期“双高”建设中，校企协同不应仅作为改善办学条件的“辅助工具”，还需要转化为具有约束力和持续性的制度安排。一方面，通过厘清权责边界、完善利益联结与风险共担机制，增强企业深度参与人才培养的内生动力；另一方面，通过标准共建、工艺改进、技术服务和员工培训等长期合作场景，增强校企合作的现实黏性与组织化程度，进而增强协同运行的稳定性。只有当协同机制能够在常态化运行中持续发挥作用，产教融合才能真正实现人才供给结构优化和产业支撑能力提升。

三是建设成果的“长效化”沉淀。“双高计划”虽具有项目属性，但第二期建设的更高要求，在于能否将项目化推进转化为制度化能力积累，避免出现“周期结束、成效回落”的问题。这要求“双高”建设必须摆脱孤立运行的模式，与学校治理体系、资源配置机制和质量保障体系深度耦合，在绩效评价、质量监测和持续改进方面形成可持续、可复制的常态运行机制。在地方层面，也有必要通过更加清晰的协同治理方式，将学校建设与区域产业布局、人才战略和公共服务体系有机联动，推动“双高”建设从一次性工程转化为支撑区域高质量发展的长期制度工具。

总体来看，“双高计划”已从首轮以内涵建设为重点的探索阶段，进入以能力塑造和功能发挥为导向的深化阶段。第二期“双高计划”的实施，其本质并非简单的政策延续或标准加码，而是国家在教育强国建设宏大背景下，对职业教育发展方式和制度形态的系统性改造。“新双高”的核心价值，不仅在于培育一批办学水平较高的职业院校，更在于以项目牵引推动制度供给与治理机制创新，进而形成一套能够稳定运行、持续改进、有效支撑高素质技术技能人才培养的制度机制。唯有当“双高”建设真正沉淀为职业教育体系的内生能力，并在赋能产业升级、深耕区域发展和响应国家战略中持续发挥作用，其改革成效才能经得起时间检验，在教育强国建设进程中彰显出应有的战略支撑价值。

（作者单位：苏州大学教育学院）

中国大学评论

“博士＋硕士”双学位项目需考虑学生动机

■彭湃

2025 岁末，国务院学位委员会印发了《“博士＋硕士”双学位项目试点设置管理办法》。该政策支持项目学生在攻读博士学位期间，同时攻读另一个学科专业的硕士学位。这一政策旨在回应学科交叉融合时代如何培养跨学科高层次人才的问题，是一种研究生教育领域的制度创新，也可被视作一种教育“供给侧”改革。

政策坚持“少而精”理念，项目试点仅在 38 家博士学位授予资格自主审核单位遴选开展。这些单位都是我国的高水平研究型大学。政策同时要求依托学科交叉平台、跨学科研究团队以及科研项目来论证设置“博士＋硕士”项目，且在学生遴选、课程教学、学位授予等方面都有较为详细的规定。

值得注意的是，“博士＋硕士”项目的重点是在研究生教育层次探索跨学科人才培养模式。笔者认为，这才是试点高校应该特别注意且着力改革的方向。笔者团队正在开展的一项研究发现，“跨学科学习机会”是稳定预测研究生学术能力和可迁移能力增长的前五变量之一。这一发现也为“博士＋硕士”政策提供了学理支撑。同时，笔者可做一断言，能否为该项目博士生提供好的跨学科学习机会，是判断政策能否有效实施的最重要标准。

在“以学生为中心”的教育理念下，任何政策都需要考虑研究生学习和发展的需求。博士生的跨学科学习大致可以分为“为研究”和“为就业”两种动机。当博士生从事的研究课题急需用到其他学科的知识，他们“为研究”学习其他学科的知识和技能的动机较为强烈。比如，当前 AI for Science(人工智能赋能科学研究)的趋势十分明显，其他学科的博士生就特别需要人工智能领域的知识和技能。

我国的研究生课程主要集中在硕士阶段，博士阶段较为薄弱，与美国博士生资格考试前大量、集中、系统的课程训练有较大差别。当然，这也与我国的硕士学位大多是终结性学位且直博生较少有关。如果博士生的研究需要跨学科学习，那么“博士＋硕士”项目就提供了绝好的机会。硕士阶段较为集中的课程，可以在制度上保障博士生在相对短的时间获得跨学科学习机会。

笔者在德国多次见到教授的名片上标有两个不同学科的博士头衔，这属于非常典型的跨学科“博士＋博士”双学位。这与德国大学“为学术而学术”、强调纯学术研究有一定关系。因而，这些教授能在不同领域探索，并获得两个博士学位。但博士学位需要知识创新，因此拿两个博士学位是非常难的，只是极少数极爱探索之人的选择。“博士＋博士”双学位在中国就更不具备可行性。

另外一种动机是“为就业”。当博士生发现自身的学科专业不在就业的“风口”，那么学习另一个热门学科专业的硕士课程并获得一个学位，往往有助于其提升就业竞争力。美国有很多物理、化学等基础学科的博士生同时修读计算机的硕士学位，就属于典型的跨学科“博士＋硕士”双学位。在这种情形中，博士生是有奖学金的，就读成本很低且有助研津贴支撑；硕士学位肯定要额外支付学费，且可能完成一个顶点项目，而无需学位论文即获得硕士学位。由于美国的博士生绝大多数都要去产业界谋职，因此这种双学位路径很有吸引力，有的博士生可能就靠硕士学位找工作。当然，成功的前提是博士生“学有余力”且“研有余力”，否则博士学位很难拿到。

虽然“为研究”和“为就业”这两种动机并不完全矛盾，但区别一定存在。从前述分析看，我国出台的“博士＋硕士”项目主要考虑的是博士生“为研究”的需求，以培养具备跨学科视野、转化应用实践能力和能从事学科交叉研究的人才。但是，项目一定会招来一批具有“为就业”动机的博士生。这要求各试点单位格外关注遴选过程，否则政策实施可能会产生偏差。

其实，试点高校均为高水平研究型大学，学生获得博士学位本身就极为不易，再附加一个其他学科的硕士学位难度会更高。而硕士课程学习时间、研究时间与博士研究时间必然存在冲突，也减少了项目的吸引力。所以，政策里提到了“遴选过程应充分听取博士生导师意见”，也提到了“建立校内跨院系协调机制”。总之，影响“博士＋硕士”项目成效的关键要素是高校内部的研究生教育治理，旨在让多个利益相关方都能获益，且成本和风险最小化地实现政策目标。

在宏观政策上，笔者建议进一步改革硕士生教育。

首先，硕士学制需要适当缩短，建议缩短为 1.5 到 2 年，课程和专业实践可以更加集中。这样并不违反《中华人民共和国学位法》等相关文件对硕士学位的定位。对于“博士＋硕士”项目来说，让硕士学位更容易拿是一个重要条件，当然，容易拿并不等于质量低。其次，可以开展试点设置授课制硕士。在专业学位研究生可以实践成果申请学位的基础上，设置授课制硕士是可行的。可以尝试以课程学习附加多种形式的综合性学习成果申请学位，如论文、实践报告、设计等。再次，加强硕士生的课程教学质量。笔者团队刚发表的一篇论文讨论了“研究生上课究竟有没有用”的问题，结论是课程有用，但诸多因素限制了课程价值的发挥。把硕士生的课程教学质量提上去，才能让“博士＋硕士”项目的博士生真正实现跨学科学习。最后，针对各种形式的双学位需求，专门设立“微专业硕士证书”，对硕士学习进行浓缩，以便包括博士生在内的更多研究生开展跨学科学习。

（作者系华中科技大学教育科学研究院副教授）